

Воспитание как процесс эффективного функционирования метасистемы «личность – группа – общество»*

Е. А. Леванова¹, А. В. Мудрик², С. Б. Серякова³, Т. В. Пушкарева⁴,
Л. В. Тарабакина⁵, Е. В. Звонова⁶

¹доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет.

Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0002-8811-0540. E-mail: levanova.46@mail.ru

²член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет.

Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0003-0410-9487. E-mail: amudrik@yandex.ru

³доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет.

Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0003-4294-2373. E-mail: umkped@mail.ru

⁴доктор педагогических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет.

Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0002-6646-6917. E-mail: pushkareva-tv@mail.ru

⁵доктор психологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет.

Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0002-4605-2813. E-mail: tarabakina@mail.ru

⁶кандидат педагогических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет.

Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0001-9271-8367. E-mail: zevreturn@yandex.ru

Аннотация. В статье представлено системное изложение теоретических основ исследования и построения системы воспитания как процесса создания условий реализации и осуществления взаимного влияния «субъект – социальная система – социум». Изложенные теоретические положения определяют методолого-теоретическую основу построения и исследования метасистемы «личность – группа – общество» в контексте современных тенденций развития междисциплинарных исследований педагогической науки. Изучение воспитания как процесса позволяет выделить существенные, сущностные этапы и процессуальные характеристики, что открывает возможность учитывать активный характер психики человека, определяющей постоянное стремление к развитию, изменению и появлению новых мотивов жизнедеятельности. С другой стороны, такой подход акцентирует внимание на объективно возникающих изменениях в обществе вследствие урбанизации, создающей уникальные возможности для саморазвития и самореализации личности, которые предоставляет мегаполис. В статье представлено системное исследование феномена «воспитание»: как основной категории педагогики; как социального института; как системы и как совместной деятельности. Авторы исходят из того, что воспитание как социальный институт возникло для организации относительно социально-контролируемой социализации членов общества, для трансляции культуры и социальных норм. Анализ воспитания как многосоставной деятельности и многомерного процесса позволил определить его процессуальные и структурно-функциональные характеристики, что стало вкладом в развитие педагогической науки.

Ключевые слова: воспитание, социум, социальная система, категория науки, процесс, деятельность, мегаполис, система воспитания.

Анализ истории развития педагогических идей показывает, что от эпохи Платона до современности научная универсалия «воспитание» находится в зоне научной рефлексии. На протяжении более чем двадцати столетий ее описывают, определяют структуру и содержание, пытаются вскрыть аксиологическую сущность.

В контексте социальной педагогики воспитание изучается как неотъемлемая часть релятивно-социально-контролируемой социализации, которая дистанцируется от исторически первичной спонтанной социализации. Особую значимость эта грань воспитания приобретает в переломные и переходные периоды истории, характеризующиеся глубинными и качественными изменениями условий общественной жизни. В такие времена подготовка членов общества к жизни формируется и начинает развиваться как относительно независимая сфера [22].

Воспитание как социальная практика реализует определенный путь становления человека (и целых сообществ), который соответствует общей логике развития цивилизации.

Развитие науки, экономики и других сторон общественной жизни требует специалистов все более высокой квалификации, а также тех, кто готов к постоянному профессиональному обучению. Изменение самосознания, появление новых средств коммуникации, корректировка условий политической жизни, технологические прорывы и постоянная перегруппировка экономических приоритетов приводят к тому, что субъектами процессов образования и воспитания становятся взрослые индивиды, заинтересованные в приобретении новых знаний, компетенций, ценностных установок и практических навыков. Возникает и успешно функционирует коррекционное воспитание, ориентированное на современные нравственные нормы, правовые регламенты и потребности социума [3; 7; 33].

Воспитание выполняет огромную работу, становясь и признаваясь особой функцией общества и государства, фактически и юридически (в рамках законодательной практики) закрепляясь и реализуясь как особый социальный институт.

В отечественной педагогике категория «воспитание» занимает центральное место, однако, разные научные школы в данное понятие вкладывают различные по объему и содержанию явления.

В широком социальном смысле воспитание рассматривается как воздействие общества на человека в целом, во всех аспектах и всех проявлениях, что приводит к отождествлению воспитания и социализации.

В широком педагогическом смысле воспитание исследуется как целенаправленно выстроенная система, которая функционирует благодаря взаимодополняющему участию семьи и учебно-воспитательных учреждений.

В узком педагогическом смысле воспитание рассматривается как систематически организованная работа, целью которой является формирование у субъектов определенных качеств, взглядов, убеждений.

В современных научных исследованиях воспитание рассматривается как общественное явление, как деятельность, как процесс, как ценность, как система, как воздействие, как взаимодействие, как управление развитием личности и т. д. Каждое из этих определений отражает определенный аспект воспитания, но ни одно из них не позволяет охарактеризовать воспитание в целом как фрагмент социальной реальности [24; 33].

Воспитание как общую педагогическую категорию можно определить, как относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека в соответствии со спецификой характера групп и организаций, в которых оно осуществляется. «Осмысленное возвращение» конгруэнтно описываемому фрагменту социальной реальности, ибо растят и воспитывают и в семье, и в приходе, и в школе, и в банде, и в иных сообществах. Оно вполне корректно этимологически. И включает в себя воздействие, деятельность, взаимодействие, управление развитием личности и др. Однако во возвращении человека в процессе воспитания того или иного вида эти и другие характеристики играют различную роль и сочетаются по-разному (например, во возвращении в процессе диссоциального воспитания преобладает воздействие, а в социальном желательном преобладание взаимодействия при использовании воздействия и т. д.) [23].

Воспитание как социальный институт возникло для организации релятивно-социально-контролируемой социализации членов общества, для трансляции культуры и социальных норм, выработанных обществом. Воспитание как социальный институт имеет определенные, сформировавшиеся, характерные составные элементы. Каждый из этих элементов, обладая универсальностью, имеет определенную специфику в семейном, религиозном, социальном, диссоциальном, коррекционном воспитании.

Первым элементом являются функции, которые носят открытый (реализуемый в общественной жизни) и латентный (скрытый, неосознаваемый, открыто не формулируемый) характер.

К явным функциям воспитания относятся:

- планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития членов общества и удовлетворения ими ряда потребностей;
- подготовка необходимого для функционирования и дальнейшего развития общества «человеческого капитала», в достаточной мере адекватного уровню культуры общества и перспективам его развития;
- обеспечение стабильности общественной жизни через трансляцию культуры, способствование ее преемственности и обновлению, регулирование действий членов общества в рамках социальных отношений, т. е. обеспечение выполнения ими желательных действий и осуществление негативных санкций по отношению к нежелательным;

– способствование интеграции стремлений, действий и отношений членов общества и относительной гармонизации интересов общества и интересов половозрастных, этноконфессиональных и социально-профессиональных групп для консолидации общества [22].

Латентных функций воспитания очень много, и они зависят от типа общества и характера преобладающей в нем культуры (или от специфических субкультур, создающих особую социализирующую среду). Они также по-особенному проявляются в каждом из видов воспитания. В то же время можно выделить некоторые универсальные латентные функции – например, функцию социальной селекции членов общества; функцию адаптации индивидов и целых сообществ к меняющейся социокультурной ситуации, особенно к тем ее реалиям, которые не осознаются или не признаются социумом или его отдельными сегментами.

Вторым элементом следует назвать ресурсы (ценностные, личностные, материальные и т. п.), а также организации и группы, необходимые для выполнения воспитанием присущих ему функций.

Третьим элементом служит набор социальных ролей участников воспитательного процесса: воспитуемые различного возраста, половой, этноконфессиональной и социокультурной принадлежности; родственники, выступающие в роли субъектов в семейном воспитании; священнослужители и единоверцы, осуществляющие религиозное воспитание; руководители государственных служб и общественных организаций и учреждений, научно-методические и технические специалисты, организующие и программирующие социальное и коррекционное воспитание на всех его уровнях (общероссийском, региональном, муниципальном, локальном); воспитатели-профессионалы (учителя, тренеры, руководители творческих объединений, социальные педагоги, социальные работники; воспитатели дошкольных, интернатных, в том числе загородных, лагерей, закрытых коррекционных организаций, преподаватели средних и высших учреждений профессионального образования, няни, гувернеры; менеджеры по работе с персоналом); воспитатели-волонтеры; лидеры криминальных и тоталитарных (политических и квазикультурных) сообществ, реализующие диссоциальное воспитание, которых можно назвать воспитателями-компрачикосами (этим словом в средние века называли тех, кто покупал или похищал детей и калечил их для продажи в качестве шутков и пр.).

Четвертым элементом выступает набор социальных норм (позитивно-поощрительных и осуждающе-наказывающих), применяемых в отношении организаторов, воспитателей и воспитуемых. Они могут быть регламентированными (юридически обоснованными и документально закрепленными) и неформальными (используемыми в рамках традиции и обычаев общества, системы воспитания, воспитательных организаций, субъектов воспитания).

Воспитание как социальный институт характеризуется определенными различиями в обществах, которые детерминированы степенью традиционности или модернизированности конкретного социума. Поэтому при исследовании воспитания как социального института необходимо учитывать:

- объем и соотношение целенаправленных, организованных и стихийных компонентов;
- место, которое отводится воспитанию в социальной иерархии ценностей;
- соотношение, иерархию и социально значимые характеристики семейного, религиозного, социального, диссоциального и коррекционного воспитания;
- роль воспитания в становлении, трансляции и обновлении культуры.

Эффективность воспитания зависит от множества факторов. В качестве наиболее существенных следует выделить целенаправленное воздействие воспитательной организации, включая входящие в нее формализованные группы (коллективы) и микрогруппы; сложное неоднозначное взаимное дополнение или взаимное отторжение в тандеме «коллектив – личность»; взаимодействие педагога (воспитателя) и воспитуемого и др. В одних видах взаимодействия воспитательное воздействие осуществляется непосредственно, в других – опосредствованно.

Объективно взаимодействие имеет асимметричный характер, определяемый как различиями его участников (например, взрослый и ребенок), так и их субъективными качествами, проявляющимися в способах и масштабах их включения в процесс взаимодействия.

Эффективное взаимодействие осуществляется как диалогичное общение воспитателей и воспитуемых, а также воспитуемых между собой. Содержание, характер и результативность такого взаимодействия определяются, прежде всего, личностными характеристиками его участников и их способностью ощущать себя личностями и видеть личность в каждом участнике диалога.

Взаимодействие между воспитательными организациями различного типа обусловлено их функциями и может проявляться во взаимном дополнении в процессе социального воспитания различных половозрастных и социально-профессиональных групп людей.

Отсутствие в реальности теоретически обоснованных и практически апробированных связей между воспитательными организациями и иными элементами системы воспитания делает сам процесс социального воздействия дискретным (прерывным). Это приводит к неоднозначности и противоречивости воспитывающих влияний на человека, что не всегда благо, но и далеко не всегда – вред.

Процесс воспитания происходит при условии включения человека в систему жизнедеятельности воспитательных организаций, приобретения им знаний и других элементов социального опыта, их интериоризации, т. е. преобразования внутренних структур психики человека, и экстериоризации, т. е. преобразования внутренних структур психики в определенное поведение (действия, высказывания и т. п.). Поэтому так важно выстраивать взаимодействие разных воспитательных организаций в единую систему, например, в систему **воспитания в рамках мегаполиса** [16]. Мегаполис представляет собой сложный конгломерат составляющих элементов, он объединяет различные культурные факторы, сложившиеся в процессе присоединения разных территорий, обладает значительными и разнообразными ресурсами [12].

Смыслообразующим (а также объединяющим, сопрягающим, корректирующим) элементом системы воспитания должна выступать **цель воспитания**, которая в рамках такого социального феномена, как мегаполис, является мотивирующим всех участников воспитательного процесса фактором, организационно оформляющим, содержательно наполняющим воспитательный процесс конкретными программами развития и определяющим критерии оценки эффективности всей воспитательной системы.

Вопросы о постановке, формулировании и способах достижения целей воспитания всегда вызывали бурные дискуссии. Не существует определения целей воспитания в их отрыве от определенной культурно-исторической эпохи, а также характеристик конкретного (исследуемого или подвергаемого целенаправленному воспитательному воздействию) социума.

Все известные определения цели воспитания подвергались критике и (со временем) пересмотру. Зачастую их формулировки имели конъюнктурный характер и указывали на наличие политического заказа.

Постановка цели воспитания в мегаполисе должна генерироваться определением качеств личности, позволяющих субъекту адаптироваться и эффективно самореализоваться в социуме. Эти качества должны способствовать его социализации, помогать приспособляться к обществу и, одновременно, сохранять собственную индивидуальность и внутреннюю свободу. Гибкость и устойчивость, по сути, противоположно направленные свойства, проявляющиеся в нестабильной социальной ситуации, характерной для общества переходного типа, выступают основными личностными характеристиками человека.

Развитие противоположно направленных свойств стабильности и гибкости, наряду с развитой рефлексией и саморегуляцией, позволяет человеку быть активным творцом своей судьбы.

На протяжении последних десятилетий исследование целей, задач и проблем воспитания строится в контексте понятий «педагогическая система», «воспитательная система», «система воспитания» [26]. Педагогическая система выступает как сумма деятельностей участников педагогического процесса, чья эффективность обуславливается средствами педагогического воздействия. Собственно воспитательная деятельность рассматривается как «целенаправленное преобразование педагогом всей совокупности воспитательных влияний на воспитанника» [27, с. 77]. В отечественной педагогической литературе используется понятие «воспитательная работа», которое выделяет особый аспект взаимодействия в воспитательном процессе – управление. Этот термин в воспитательной работе включает в себя систему всех содержательных характеристик данного вида деятельности, таких как целеполагание, прогнозирование, планирование, мотивация, контроль, организация и другие [33]. Воспитательная работа, таким образом, изучается как «воспитательная деятельность, направленная на организацию воспитательной среды, и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач их гармонического развития» [27, с. 186].

Структурированное представление и описание «воспитательной системы» как педагогического феномена оформилось на стыке XX и XXI вв., при этом следует отметить, что российские ученые рассматривают понятие «воспитательная система» шире, чем «педагогическая система» [25, с. 30].

Сложность и многоаспектность воспитательной системы определяет направления ее изучения. Термин «воспитательная система» прочно занял свое место в педагогической эпистемологии как педагогическая категория. Однако как феномен педагогической практики система воспитания выступает в качестве весьма противоречивого и неоднозначного явления, которое требует для адекватности решения исследовательских задач четкого описания компонентов, подлежащих операционализации, проведения целенаправленной научной процедуры выявления и фиксации связи понятийного аппарата исследования с его методическим инструментарием посредством образования системы эмпирических показателей, характеризующих изучаемый объект [4].

В содержании понятия «система воспитания» выделяются «совокупность взаимосвязанных целей и принципов организации воспитательного процесса, методов и приемов их поэтапной реализации в рамках определенной социальной структуры (семьи, школы, вуза, государства) и логики выполнения социального заказа» [5, с. 102].

Системы воспитания рассматриваются в контексте решения конкретных воспитательных задач (патриотическое, экологическое, эстетическое и иное воспитание), фокусировка на отдельной задаче затрудняет исследование данного феномена в рамках целостного педагогического процесса. Системный подход изначально подразумевает целостность как совокупность всех видов деятельности и воздействий.

В зарубежной литературе точного аналога понятию «система воспитания» нет, ближе всего по смыслу ему соответствует термин *upbringing* (воспитание). Но если в российских системах цель воспитания, как правило, непосредственно выводится из понятия «социальный заказ» и осознается как реализация потребности общества, государства или конкретного воспитательного учреждения, то зарубежные, в основном европейские, канадские, австралийские и американские исследователи рассматривают воспитательные цели своих образовательных учреждений менее формализованно, а функционирование этих учреждений конструируется по типу открытых социальных систем, отражающих и генерирующих процессы современного общества [6]. Поскольку в рамках гуманистической парадигмы целью и смыслом социальных процессов выступает счастье отдельного человека и улучшение условий в течение продолжительности одной жизни [19], критериями эффективности образовательной среды и *upbringing* выступают «благоприятный эмоциональный климат», «личностное благополучие», «особенности микрокультуры» и т. п. [18].

Основой построения, реализации и изучения систем воспитания в англоязычных странах выступают идеи либерализма и нравственного развития. Особое место среди них занимает концепция Л. Кольберга и акцент на ценностных ориентациях человека [1].

Таким образом, построение, реализация и исследование системы воспитания в первую очередь базируется на концептуальном положении, генеральной идее, определяющей содержание понятия «человек» как субъект воспитания, что находит выражение в поставленной цели. Цель определяет набор необходимых и достаточных для ее достижения видов деятельности воспитателя и воспитуемых, ракурсы используемых систем педагогического и психологического воздействия, а также средства воспитания и критерии оценки достигнутых результатов.

В **психологической науке** воспитание исследуется как деятельность и как процесс. Психологические основы воспитания рассматривались в социально-психологических исследованиях Густава Лебона [15]. По его мнению, процесс воспитания необходимо изучать на всех стадиях обучения, при этом существенная роль в успешности воспитания и обучения определяется: во-первых, ясным осознанием учителями и воспитателями, что целью педагогического процесса является развитие человека как полноценного участника общественной жизни, ориентированного на выполнение социальной роли; во-вторых, пониманием и принятием воспитуемыми целей воспитания, доведенными до них возрастными и культурно-сообразными способами; в-третьих, средствами обучения и воспитания, направленными на активизацию собственной деятельности субъекта педагогического процесса.

Как любая деятельность, воспитание детерминируется целью, представленной образом желаемого результата.

Целеполагание чаще всего определяется социальным заказом, однако, цели воспитания в одном контексте формулируются и операционализируются как: а) конструирование образа, соответствующего общественным ожиданиям или параметрам (как правило, в авторитарных и тоталитарных общественных системах), заданным господствующей в данном социуме силой; в другом контексте как б) ориентированные на создание условий для развития личности и ощущение ею (личностью) психологического комфорта.

Воспитание рассматривается как педагогический процесс, целенаправленное создание условий для усвоения и присвоения социального опыта. Освоение социального опыта, соответствующего критериям «научности», называется «обучением». Целенаправленный педагогический процесс, направленный на формирование качеств человека и форм поведения, одобряемых социумом, называется воспитанием. Результаты воспитания, личностные характеристики проявляются в формах социально одобряемого поведения. В случаях сложного экзистенциального выбора результат воспитания реализуется в поступке, акте нравственного поведения. Поступок всегда выступает как сознательное действие, символический акт нравственного самоопределения, самоутверждения личности [9].

Социальный опыт овеществляется в культуре, представленной в виде определенной совокупности социально приобретенных и транслируемых из поколения в поколение идей, ценностей, обычаев, верований, традиций, норм и правил поведения, посредством которых люди организуют свою жизнедеятельность. Культура определяет образ жизни, обычаи и убеждения конкретной группы людей в определенное время [30].

Понятие «усвоение» выступает ключевым термином во всех теориях обучения и воспитания, неоднозначно трактуемым в контексте методологии разных научных подходов:

1) усвоение как психологический механизм формирования индивидуальности через приобретение человеком социально значимого общественно-исторического опыта, представленного совокупностью знаний, рекомендуемых способов действий, правовых норм, этических правил, происходит в результате решения учебных и реальных жизненных задач, как в специально созданных педагогических условиях, так и стихийно;

2) усвоение как интеллектуальная деятельность человека, активизирующая все познавательные процессы, обеспечивающие прием, сохранение и воспроизведение всех видов информации. Важнейшим когнитивным критерием усвоения является наделение приобретенных знаний личностно значимым смыслом;

3) усвоение как результат учебной деятельности, как «центральная часть процесса обучения» [14, с. 670], «как основная цель и главный результат деятельности» [8, с. 76].

В педагогической психологии усвоение изучается и как процесс приема, смысловой переработки, сохранения знаний, и как результат учебной деятельности, проявляющийся в возможности применять полученные знания и сформированные умения в новых ситуациях [13, с. 214]. Основой для оценки эффективности процесса и результатов усвоения выступает способность субъекта решать новые задачи.

В процессе воспитания усвоение выступает как значительно более сложный феномен, поскольку:

– во-первых, оценку эффективности воспитания, конечно, можно проверить в учебных, специально смоделированных условиях, однако, адекватность симулятивных оценочных техник в воспитании вызывает большие сомнения; результаты процесса воспитания проявляются в широком спектре повседневной жизни и их поведенческие конкретизации далеко не всегда подвержены корректной верификации;

– во-вторых, социальный опыт, подлежащий усвоению в процессе воспитания, опосредствован. При этом даже самые изощренные воспитательные приемы не могут сделать правило поведения основой нравственного постулата, если форма и средство презентации и трансляции этого правила не принимаются субъектом воспитания, а само правило не осознаётся им как значимое, имеющее для него личностный смысл;

– в-третьих, транслируемый социальный опыт должен подкрепляться актуальной социальной практикой, общественным одобрением, мнением авторитетных для субъекта воспитания людей, и не только тех, кто непосредственно его окружает в данный момент, но и тех, чей образ является для него нравственным эталоном (родственники, исторические личности, литературные и мифологические герои и т. п.) [17];

– в-четвертых, одним из условий успешности усвоения выступает эмоциональный контекст процесса воспитания, создание комфортной для субъекта воспитания среды. Комфортность среды не подразумевает, что от субъекта не требуется интеллектуальных или моральных усилий, комфортность определяется ощущением свободы и безопасности участников воспитательного процесса.

Таким образом, рассматривая воспитание как целенаправленную, специально организованную деятельность, необходимо выделить основные условия ее протекания:

– психологическую готовность субъекта воспитания к усвоению социального опыта;

- социально-педагогическую компетентность модераторов социального опыта (педагогов, родителей и т. д.) [2];
- использование адекватных поставленным целям методов, приемов и средств;
- возможность свободного экспериментирования, варьирования со стороны воспитуемого поведенческими реакциями на педагогическое воздействие;
- благоприятное социальное окружение.

Специфика взаимодействия человека (субъекта воспитания), воспитателей (педагогов, родителей и т. п.) и социума, которое актуализируется в процессе воспитания, требует особого внимания и пристального изучения.

Воспитание как деятельность нуждается в мотивации всех участников процесса, готовности к выполнению ими всех предусмотренных программой воспитания видов деятельности, регуляции самой деятельности в процессе ее выполнения. В том случае, если система мотивов имеет иерархичный характер, то целесообразно выделить ведущий мотив и четко наметить направленность деятельности, которая формируется как процесс осознания и формализации поставленной цели. Важно понимать, что определение власти как ведущего мотива деятельности воспитателя ставит его в изначально ущербную позицию.

Описание процесса воспитания при моделировании воспитательных систем должно включать ориентировочные основы деятельности (состав действий, последовательность действий и орудия деятельности для всех участников воспитательного процесса). Личное принятие ориентировочной основы выполняемых действий составляет специфическую особенность усвоения морального опыта. Ориентировочная основа определяет активность и иные характеристики познавательной деятельности, для которой единство когнитивного и аффективного компонентов выступает обязательным условием, а для деятельности воспитания – смыслонесущим компонентом.

Если осуществление процесса обучения базируется на трансляции и собственно усвоении научных знаний, то процесс воспитания зависит от бытующих в обществе социальных представлений, которые генерируют и организуют процессы социального (массового, коллективного) смыслообразования, ведущие к возникновению социально признанной стратегии познания, которая, в свою очередь, способствует формированию интеллектуальной и социально-психологической основы возникновения социальных связей, объединяющих общества, организации и группы. Социальные представления фиксируют социально значимые для множества людей явления [21].

Современный человек обладает известной степенью автономии. Он менее зависим от таких социальных структур, как семья, социальный класс и религия, фактически управляющих его мышлением и поведением в традиционных и авторитарных общественных средах. Поэтому сейчас, усваивая социальные представления, человек может одновременно их модифицировать.

Современный человек весьма подвижен и активен (*Homo Viator*), он довольно свободно вступает в контакты с иными культурами, передвигается не только территориально, но и по социальным слоям, как целенаправленно по жизни (образование, карьера), так и в рамках индивидуального социального эксперимента (выбор образа жизни и персонального имиджа). Личностная мобильность создает благоприятные условия для развития и модификации социальных представлений, которые функционируют в опосредствованном виде, фиксируют систему ценностей, идей и практик с двойной функцией: для установления порядка и для общения, поскольку они содержат код для обмена информацией и взаимодействия.

Социальные представления базируются на научных, теологических или иных основах, сохраняя при этом рудиментарные остатки обычаев, суеверий и иных элементов мифологического или обыденного сознания. Социальные представления передаются новым поколениям при помощи социальных практик [10].

В современной науке принято различать гегемонистские социальные представления, полемические и эмансипированные. Особые сложности возникают у педагога, опирающегося на гегемонистские социальные представления, не признающего полемические и отвергающего (или не знающего) эмансипированные. В таких случаях диалог в воспитательном процессе может быть затруднен, возрастают риски полного непонимания между его участниками.

Социальные представления создают символический каркас целостной модели мира, которая во многом определяется активностью человека и его представлениями о самоэффективности [29; 31; 32]. В условиях мегаполиса они опосредуются повсеместно – в архитектур-

ных памятниках, символах, которые способствуют возникновению умственных ассоциаций и художественных образов (отсроченная и интериоризованная имитация), подражаниях, инсталляциях, символических играх, в процессе которых шифруются индивидуальные символы, в различных видах графического и иного воплощения (коллективные знаки) [11; 12; 20]. Данное обстоятельство следует учитывать при конструировании процесса эффективного функционирования воспитательной метасистемы «личность – группа – общество» в условиях мегаполиса, поскольку артефакты социокультурной среды могут стать мощным дополнительным ресурсом педагогического воздействия, способным существенно повысить эффективность воспитания.

Моделирование предполагает использование знаково-символических средств, поэтому каждая модель, по сути, вбирает характеристики целостного мира с возможными, социально одобряемыми формами поведения [11]. Для построения модели, адекватной задачам такого сложного и многопланового процесса, как воспитание, необходима обработка большого количества информации. Главными параметрами такой модели должны служить соотношение цели воспитания и оценки предполагаемых результатов, а также характеристики социальной ситуации, конструируемой посредством внешних факторов (в нашем случае – воспитательным воздействием в условиях мегаполиса).

Реализация любого процесса подразумевает наличие формализованных и контролируемых процедур. Если процесс – это серия прогрессивных и взаимозависимых шагов, с помощью которых достигается цель, то процедура есть формальный, установленный порядок ведения дел, метод реализации процесса, серия действий, которые предпринимаются для достижения результата [30]. Таким образом, воспитание, как сложная деятельность, представляет собой процесс, систематический ряд действий, направленных на достижение поставленной цели. Воспитание выступает как непрерывная деятельность, состоящая из конкретных мероприятий, включающих совокупность педагогического и психологического воздействия, требующих активности субъекта воспитания и вызывающих ряд изменений, которые обуславливаются запускаемыми психологическими механизмами.

Список литературы

1. Белобрыкина О. А., Горбачева Я. Е. Особенности представлений о «хорошей жизни» у подростков группы риска девиантного поведения // Вестник Вятского государственного университета. 2019. № 3 (133). С. 149–159. DOI: 10.25730/VSU.7606.19.046.
2. Большой толковый социологический словарь : в 2 т. Т. 1 / сост. Д. Джери, Дж. Джери. М. : АСТ : Вече, 1999. 544 с.
3. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2006.
4. Джурицкий А. Н. Проблемы поликультурного воспитания в зарубежной педагогике // Вопросы философии. 2007. № 10. С. 41–52.
5. Вахрушева Л. Н., Мокеева С. В. Формирование представлений о правах у детей 6–7 лет в процессе дидактической игры // Вестник Вятского государственного университета. 2018. № 3. С. 81–90. DOI: 10.25730/VSU.7606.18.026.
6. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., испр. и доп. М., 1979.
7. Гусейнов А. А. Закон и поступок (Аристотель, Кант, М. М. Бахтин) // Этическая мысль. Вып. 2. М. : ИФ РАН, 2001. С. 3–26.
8. Емельянова Т. П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. Москва : Институт психологии РАН, 2006.
9. Звонова Е. В., Мещерякова М. В. Символизм сказки в формировании нравственных представлений младших школьников // Воспитание школьников. 2016. № 8. С. 50–53.
10. Звонова Е. В., Серегина А. М., Симонова А. С. Воплощение социальной идеи в архитектурной форме – в поисках резервов воспитания // Aktuální pedagogika. № 1. 2018. С. 12–14.
11. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997.
12. Лебон Г. Психология воспитания : пер. с фр. / Густав Лебон ; пер. Сергей Будаевский. Полный перевод с 11-го фр. изд. Санкт-Петербург : Типография Акц. О-ва «Слово», 1910.
13. Леванова Е. А., Тарабакина Л. В., Звонова Е. В. Семейные фотоальбомы в воспитании школьников // Воспитание школьников. 2018. № 4. С. 37–41.
14. Маклафлин К. Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. 1996. Вып. 6. С. 99–105. DOI: 10.17805/zpu.2019.2.20.
15. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы : пер. с англ. 2-е изд., испр. М. : Смысл : Альпина нонфикшн, 2011.
16. Микрюкова Т. А. Коммуникация в семье: традиции семейного чтения в России // Вестник Вятского государственного университета. 2019. № 4 (134). С. 85–93. DOI: 10.25730/VSU.7606.19.059.

17. *Московичи С.* Социальное представление: Исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 1. С. 3–18.
18. *Мудрик А. В.* Воспитание как составная часть процесса социализации // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2008. № 3 (10). С. 7–24.
19. *Мудрик А. В.* Воспитание как социальный феномен // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 1. С. 126–128.
20. *Мудрик А. В.* Социальная психология воспитания (избранные социально-педагогические очерки). М., 2017.
21. *Новикова Л. И., Караковский В. А., Селиванова Н. Л.* Концептуальные основы теории воспитательных систем // Современные концепции воспитания : материалы конференции / редкол. : Л. В. Байбородова (отв. ред.) и др. Ярославль : Яросл. гос. пед. Ун-т им. К. Д. Ушинского, 2000. С. 30.
22. *Новикова Л. И.* Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика ; сост. Е. И. Соколова. М. : Пэр Сэ, 2010.
23. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова [и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М. : Академия, 2008.
24. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000.
25. *Салмина Н. Г., Звонова Е. В.* Развитие символической функции в концепции диалога культур // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2018. № 2. С. 24–39. DOI: 10.11621/vsp.2018.02.24.
26. Социально-педагогические основы моделирования систем воспитания в мегаполисе / Е. А. Леванова [и др.] // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2019. № 3 (66). С. 4–11.
27. *Тагунова И. А., Селиванова Н. Л., Исаева М. А.* Теоретико-методологические ориентиры моделей воспитания в англоязычных странах // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2015. Вып. 3 (38). С. 34.
28. Теоретические и эмпирические предпосылки изучения социально-педагогической компетентности специалистов социальной сферы / Я. А. Баскакова [и др.] // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 106–116. DOI: 10.17759/pse.2018230109.
29. *Bandura A.* Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves. New York, NY : Worth. Publisher : Worth Publishers. 1st ed. 2016 edition (December 23, 2015), 2015.
30. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org>.
31. *İkiz E., Telef B. B.* The effects of socioeconomic status and gender besides the predictive effect of self-efficacy on life satisfaction in adolescence // International Journal of Social Science. 2013. Vol. 6. Is. 3. Pp. 1201–1216. DOI: 10.9761/JASSS_897.
32. *Fuhrländer M.* Katz und Maus. In: Harenbergs Kulturführer Roman und Novelle. Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, Mannheim, 2007.
33. *Levanova E.* Contemporary issues of adolescent deviations // XVI European congress of psychology. 2019. P. 1462a.

Education as a process of effective functioning of the "personality – group – society" metasystem

**E. A. Levanova¹, A. V. Mudrik², S. B. Seryakova³, T. V. Pushkareva⁴,
L. V. Tarabakina⁵, E. V. Zvonova⁶**

¹Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of the Department of social pedagogy and psychology, Moscow state pedagogical University.

Russia, Moscow. ORCID: 0000-0002-8811-0540. E-mail: levanova.46@mail.ru

²corresponding member of the Russian Academy of education, doctor of Pedagogical Sciences, professor, Moscow State Pedagogical University.

Russia, Moscow. ORCID: 0000-0003-0410-9487. E-mail: amudrik@yandex.ru

³Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow State Pedagogical University.

Russia, Moscow. ORCID: 0000-0003-4294-2373. E-mail: umkped@mail.ru

⁴Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor, Moscow State Pedagogical University.

Russia, Moscow. ORCID: 0000-0002-6646-6917. E-mail: pushkareva-tv@mail.ru

⁵Doctor of Psychological Sciences, professor, Moscow State Pedagogical University.

Russia, Moscow. ORCID: 0000-0002-4605-2813. E-mail: tarabakina@mail.ru

⁶PhD of Pedagogical Sciences, associate professor, Moscow State Pedagogical University.

Russia, Moscow. ORCID: 0000-0001-9271-8367. E-mail: zevreturn@yandex.ru

Abstract. The article presents a systematic presentation of the theoretical foundations of research and construction of the system of education as a process of creating conditions for the realization and implementation of mutual influence "subject – social system – society". The theoretical position determine methodological-theoretical

basis for the construction and study of meta-system "personality – group – society" in the context of modern trends of interdisciplinary research in pedagogical science. The study of education as a process allows us to identify significant, essential stages and process characteristics, which makes it possible to take into account the active nature of the human psyche, which determines the constant desire for development, change and the emergence of new motives for life. On the other hand, this approach focuses on objectively emerging changes in society as a result of urbanization, which creates unique opportunities for self-development and self-realization of the individual that the metropolis provides. The article presents a systematic study of the phenomenon of "education": as the main category of pedagogy; as a social institution; as a system and as a joint activity. The authors assume that education as a social institution arose for the organization of relatively socially controlled socialization of members of society, for the translation of culture and social norms. The analysis of education as a multi-component activity and a multidimensional process allowed us to determine its procedural and structural and functional characteristics, which became a contribution to the development of pedagogical science.

Keywords: education, society, social system, category of science, process, activity, megapolis, education system.

References

1. Belobrykina O. A., Gorbacheva Ya. E. *OsobenNosti predstavlenij o "horoshej zhizni" u podrostkov gruppy riska deviantNogo povedeniya* [Features of ideas about the "good life" in adolescents at risk of deviant behavior] // Herald of Vyatka State University. 2019. No. 3 (133). Pp. 149–159. DOI: 10.25730/VSU.7606.19.046.
2. *Bol'shoj tolkovyj sociologicheskij slovar'* : v 2 t. T. 1 – Big explanatory sociological dictionary : in 2 vols. Vol. 1 / comp. D. Geri, J. Geri. M. AST : Veche. 1999. 544 p.
3. *Bordovskaya N. V., Rean A. A. Pedagogika : ucheb. posobie* [Pedagogy : textbook]. SPb. Piter. 2006.
4. *Dzhurinskij A. N. Problemy polikul'turnogo vospitaniya v zarubezhNoj pedagogike* [Problems of multicultural education in foreign pedagogy] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2007. No. 10. Pp. 41–52.
5. *Vahrusheva L. N., Mokeeva S. V. Formirovanie predstavlenij o pravah u detej 6–7 let v processe didakticheskoy igry* [Formation of ideas about the rights of children 6–7 years in the process of didactic play] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvenNogo universiteta* – Herald of the Vyatka State University. 2018. No. 3. Pp. 81–90. DOI: 10.25730/VSU.7606.18.026.
6. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya* – Age and educational psychology / ed. by A.V. Petrovsky. 2nd ed., corr. and add. M. 1979.
7. *Gusejnov A. A. Zakon i postupok (Aristotel', Kant, M. M. Bahtin)* [Law and deed (Aristotle, Kant, M. M. Bakhtin)] // Ethical thought. Is. 2. M. IF RAS. 2001. Pp. 3–26.
8. *Emel'yanova T. P. Konstruirovanie social'nyh predstavlenij v usloviyah transformacii rossijskogo obshchestva* [Construction of social representations in the conditions of transformation of the Russian society]. M. Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences. 2006.
9. *Zvonova E. V., Meshcheryakova M. V. Simvolizm skazki v formirovanii npravstvennyh predstavlenij mladshih shkol'nikov* [Symbolism of fairy tales in the formation of moral representations of younger schoolchildren] // *Vospitanie shkol'nikov* – Education of schoolchildren. 2016. No. 8. Pp. 50–53.
10. *Zvonova E. V., Seregina A. M., SimoNova A. S. Voploshchenie social'noj idei v arhitekturNoj forme – v poiskah rezervov vospitaniya* [Embodiment of social ideas in architectural form – in search of reserves of education] // *Aktuální pedagogika*. No. 1. 2018. Pp. 12–14.
11. *Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psihologiya* [Pedagogical psychology]. Rostov-na-Donu. Phenix. 1997.
12. *Lebon G. Psihologiya vospitaniya : per. s fr.* [Psychology of education : transl. with French] / Gustav Lebon; transl. Sergey Bugaevsky. Complete translation from the 11th French ed. SPb. Printing House of Joint-Stock Company "Slovo". 1910.
13. *Levanova E. A., Tarabakina L. V., Zvonova E. V. Semejnye fotoal'bomy v vospitanii shkol'nikov* [Family photo albums in the education of schoolchildren] // *Vospitanie shkol'nikov* – Education of schoolchildren. 2018. No. 4. Pp. 37–41.
14. *McLaughlin K. Issledovanie sistemy pedagogicheskoy pomoshchi i podderzhki v shkolah Anglii i Uel'sa* [Research of the system of pedagogical assistance and support in schools in England and Wales] // *Novye cennosti obrazovaniya: zabota – podderzhka – konsul'tirovanie* – New values of education: care-support-consultation. 1996. Is. 6. Pp. 99–105. DOI: 10.17805/zpu.2019.2.20.
15. *Maslow A. Novye rubezhi chelovecheskoj prirody : per. s angl. 2-e izd., ispr.* [New frontiers of human nature : transl. from English. 2nd ed., corr.] M. Smysl : Alpina nonfiction. 2011.
16. *Mikryukova T. A. Kommunikaciya v sem'e: tradicii semejnogo chteniya v Rossii* [Communication in the family: traditions of family reading in Russia] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvenNogo universiteta* – Herald of Vyatka State University. 2019. No. 4 (134). Pp. 85–93. DOI: 10.25730/VSU.7606.19.059.
17. *Moscovici S. Social'noe predstavlenie: Istoricheskij vzglyad* [Social representation: Historical view] // *Psihologicheskij zhurnal* – Psychological journal. 1995. Vol. 16. No. 1. Pp. 3–18.
18. *Mudrik A. V. Vospitanie kak sostavnaya chast' processa socializacii* [Education as an integral part of the socialization process] // *Vestnik PravoslavNogo Svyato-TihoNovskogo gumanitarNogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya* – Herald of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities. Series 4: Pedagogy. Psychology. 2008. No. 3 (10). Pp. 7–24.

19. Mudrik A. V. *Vospitanie kak social'nyj fenomen* [Education as a social phenomenon] // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* – Siberian pedagogical journal. 2006. No. 1. Pp. 126–128.
20. Mudrik A. V. *Social'naya psihologiya vospitaniya (izbrannye social'no-pedagogicheskie ocherki)* [Social psychology of education (selected socio-pedagogical essays)]. M. 2017.
21. Novikova L. I., Karakovskij V. A., SelivaNova N. L. *Konceptual'nye osnovy teorii vospitatel'nyh sistem* [Conceptual foundations of the theory of educational systems] // *Sovremennye koncepcii vospitaniya : materialy konferencii* – Modern concepts of education: conference materials / ed.: L. V. Baiborodova (ed.) and others. Yaroslavl. Yaroslavl State Pedagogical University n. a. K. D. Ushinsky. 2000. P. 30.
22. Novikova L. I. *Pedagogika vospitaniya: Izbrannye pedagogicheskie trudy* [Pedagogy of education: Selected pedagogical works] / ed. by N. L. SelivaNova, A. V. Mudrik; comp. by E. I. Sokolov. M. Peer Se. 2010.
23. *Pedagogicheskij slovar' : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zaved.* – Pedagogical dictionary : textbook for students of higher institutions / V. I. Zagvyazinsky, A. F. Zakirova, T. A. Strokovaya [et al.]; edited by V. I. Zagvyazinsky, A. F. Zakirova. M. Academiya. 2008.
24. Rubinshtejn S. L. *Osnovy obshchej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. SPb. Piter. 2000.
25. Salmina N. G., Zvonova E. V. *Razvitie simvolicheskoy funkcii v koncepcii dialoga kul'tur* [Development of symbolic function in the concept of dialogue of cultures] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya* – Herald of the Moscow University. Series 14: Psychology. 2018. No. 2. Pp. 24–39. DOI: 10.11621/vsp.2018.02.24.
26. *Social'no-pedagogicheskie osnovy modelirovaniya sistem vospitaniya v megapolise* – Socio-pedagogical bases of modeling of systems of education in the metropolis / by E. A. Levanova [et al.] // *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment* – Municipal education: innovation and experiment. 2019. No. 3 (66). Pp. 4–11.
27. Tagumova I. A., Selivamova N. L., Isaeva M. A. *Teoretiko-metodologicheskie orientiry modelej vospitaniya v angloyazychnyh stranah* [Theoretical and methodological guidance of educational models in English-speaking countries] // *Vestnik PSTGU IV: Pedagogika. Psihologiya* – Herald of PSTSU IV: Pedagogy. Psychology. 2015. Is. 3 (38). P. 34.
28. *Teoreticheskie i empiricheskie predposylki izucheniya social'no-pedagogicheskoy kompetentnosti specialistov social'noj sfery* – Theoretical and empirical prerequisites for studying the socio-pedagogical competence of social sphere specialists / Ya. A. Baskakova [et al.] // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* – Psychological science and education. 2018. Vol. 23. No. 1. Pp. 106–116. DOI: 10.17759/pse.2018230109.
29. Bandura A. *Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves*. New York, NY : Worth. Publisher : Worth Publishers. 1st ed. 2016 edition (December 23, 2015), 2015.
30. Cambridge Dictionary. Available at: <https://dictionary.cambridge.org>.
31. Ikiz E., Telef B. B. The effects of socioeconomic status and gender besides the predictive effect of self-efficacy on life satisfaction in adolescence // *International Journal of Social Science*. 2013. Vol. 6. Is. 3. Pp. 1201–1216. DOI: 10.9761/JASSS_897.
32. Fuhrländer M. Katz und Maus. In: Harenbergs Kulturführer Roman und Novelle. Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, Mannheim, 2007.
33. Levanova E. Contemporary issues of adolescent deviations // XVI European congress of psychology. 2019. P. 1462a.